

Philosophie et formation des enseignants (EN et IUFM) : une disparition programmée

Bernard Jolibert

► **To cite this version:**

Bernard Jolibert. Philosophie et formation des enseignants (EN et IUFM) : une disparition programmée. J. Lombard. L'Ecole et la philosophie, L'Harmattan, 2007. hal-02486461

HAL Id: hal-02486461

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02486461>

Submitted on 21 Feb 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PHILOSOPHIE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS (EN ET IUFM) : UNE DISPARITION PROGRAMMÉE

Bernard JOLIBERT¹

« La philosophie n'a pas besoin de défenseur dans la mesure où sa justification est son affaire propre, mais la défense de l'enseignement de la philosophie aurait besoin d'une critique de l'enseignement ».

Georges Canguilhem

Un malaise réel de l'enseignement philosophique s'installe dans le domaine de la formation des enseignants (premier et second degrés confondus) dans les I.U.F.M., plus gravement encore dans les instituts au sein desquels il n'existe pas de préparation au CAPES de philosophie : information raréfiée, auteurs fondamentaux absents, contenus discontinus et morcelés, horaires en régression, notions morales et politiques fondamentales oubliées. Quant aux enseignants formés aux disciplines philosophiques (comme l'histoire de la philosophie et la philosophie générale), en sursis dans la majorité des cas, ils sont surtout occupés à des tâches de saupoudrage idéologique, ne constituant des modules complets de formation que pour répondre à une « demande ponctuelle », bâtie sur une urgence qui entraîne en réalité l'annihilation de toute véritable activité philosophique : confusion entre traiter de manière réflexive et critique les problèmes qui se posent dès lors qu'on prétend enseigner, éduquer ou instruire (ce qui implique une démarche conceptuelle lente, complexe et exigeante) et pourvoir de sens et d'unité un monde éclaté dont les références axiologiques s'effritent, en lui apportant de toute urgence des réponses concrètes, systématisées, au quotidien.² Il est désormais évident que la première attitude se voit progressivement évacuée de la formation des futurs enseignants au profit d'études jugées plus rentables, du moins en termes d' « indicateurs éducationnels d'efficacité »³.

Tout se passe comme si la formation des futurs professeurs (écoles, collèges et lycées confondus) éliminait de ses contenus l'examen des principes axiologiques et téléologiques qui justifient l'existence même d'une institution scolaire, cherchait à s'abstenir de s'interroger sur les valeurs qui orientent son action en mettant, en lieu et place de ces réflexions sur les fondements une série de savoirs d'autant plus rassurants qu'ils évitent toute remise en question des choix politiques et moraux sous-jacents et ont toute l'apparence de la scientificité la plus rigoureuse. Le psychologue comportementaliste, le statisticien, l'économiste, le technicien de la didactique, le spécialiste de la communication parlent au nom de faits précis ou de constats tirés de l'expérience. Pour ce qui est des finalités régulatrices de l'action et des idéaux humains (ou inhumains) poursuivis, leur recherche apparaît désormais comme inutile, encombrante et, pour tout dire, peu sérieuse comparée aux réponses concrètes et immédiates des sciences humaines⁴.

¹ « Philosophie et formation des enseignants (EN et IUFM) : une disparition programmée », in *L'école et la philosophie*, (sous la dir. de J. Lombard), Paris, L'Harmattan, 2007. Repris et complété de « Pour une philosophie de l'éducation » in *Cahiers philosophiques*, juin 1983, pp. 83-92.

² Alain Kerlan, *Philosophie pour l'éducation*, Paris, E.S.F., 2003, p. 12.

³ Gilbert de Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1979, p. 146.

⁴ Dans son « état des lieux » de l'enseignement en I.U.F.M. par comparaison aux Écoles normales, André Pères évalue aux deux-tiers de l'emploi du temps la réduction de l'enseignement philosophique. Quant au tiers subsistant, il est progressivement grignoté, sous couvert de « formation générale », par les sciences de la communication, c'est-à-dire « l'expression corporelle, la maîtrise du souffle, la pose de la voix, l'art d'occuper l'espace, etc. » : voir sur ce point « La philosophie dans les I.U.F.M. », *L'Enseignement philosophique*, novembre-décembre 1999, p. 71.

Cette conception dominante qui élimine l'interrogation philosophique à cause de son côté estimé « chimérique » au profit du « sérieux » des sciences de l'éducation tend à s'affirmer dans trois directions principales : celle des sciences comportementales qui, dans la mesure où elles nous disent ce qu'est l'enfant, ce que sont ses relations aux autres (enfants, adultes) et ses relations au milieu, comment se présente son évolution sur le plan physique, affectif, intellectuel et moral, permettraient de savoir immédiatement comment aborder l'élève, quoi et comment enseigner ; celle des sciences sociales qui, en plus d'indications sur les possibilités scolaires des enfants en fonction des milieux d'origine, devraient permettre d'établir des prévisions à plus ou moins long terme concernant les orientations et les besoins de la société à venir ; celle des techniques pédagogiques expérimentales qui, regroupant les procédés en méthodes, prendraient valeur de lois prescriptives dans le champ pratique de l'éducation et de l'instruction. Combinant les possibilités des enfants et les objectifs de l'école, ces méthodes fourniraient à l'action de l'enseignant une route sûre et indiscutable, qui permettrait de faire l'économie d'une réflexion en termes de valeur et de finalité.

Cette orientation globale de la formation des enseignants se lit clairement dans le recrutement des formateurs en I.U.F.M. Lorsqu'il s'agit de choisir un futur enseignant devant assurer la « formation générale » en I.U.F.M., la tendance est désormais à la méfiance explicite devant les parcours philosophiques des postulants. Cette orientation « techniciste » de la formation des futurs enseignants répond évidemment à l'espoir explicite de certains théoriciens de l'éducation comme Piaget, mais aussi à celui, plus secret, de beaucoup de départements universitaires de sciences de l'éducation, qui voient dans les « philosophes » des empêcheurs de penser en rond⁵. Ne sont-ils pas les premiers à dénoncer la psychologie lorsqu'elle vire au psychologisme, la sociologie au sociologisme, l'histoire à l'historicisme et la pédagogie au pédagogisme ? Et pourquoi s'encombrer d'un enseignement aussi peu « professionnalisant » ? De plus, les planificateurs politiques, qu'il s'agisse de Legrand, de Peretti, Bourdieu, Gros ou Bancel, pour n'en citer que quelques-uns, voient dans l'affaiblissement de la réflexion philosophique au sein de la formation des enseignants une urgence salutaire, économiquement rentable. Le mieux est d'en citer quelques modèles.

À tout seigneur, tout honneur, commençons par un exemple de « violence symbolique » chez le plus virulent des théoriciens du « non théorique », Pierre Bourdieu, interrogé les 3 et 4 novembre 1979 pour le journal *Libération* par Didier Eribon à propos de son livre *La distinction* :

« Question : pourquoi avez-vous toujours des mots très durs contre la théorie, que vous semblez identifier, presque toujours, à la philosophie ? En fait, vous faites vous-même de la théorie même vous vous en défendez.

Réponse : ce que l'on appelle théorie, le plus souvent, c'est du *laïus de manuel*. La théorisation n'est souvent qu'une forme de " manuélisation ", comme dit Queneau quelque part. Ce que, pour que le jeu de mots ne vous échappe pas, je pourrais commenter en citant Marx : " la philosophie est à l'étude du monde réel ce que l'onanisme est à l'amour sexuel ". Si tout le monde savait ça en France, la science sociale ferait un bond en avant, comme disait l'autre »⁶.

Passons du côté des *praticiens* soucieux d'efficacité : « Il nous paraît important de diminuer le rôle de la philosophie dans le champ des connaissances au profit des techniques de communication et d'animation. D'une part, les disciplines scientifiques comme la sociologie et la psychologie doivent être représentées en tant que telles dans la formation : les professeurs de philosophie ne représentent pas ces disciplines, sauf formation particulière des psycho-pédagogues, cette proposition correspond aux orientations des pages 6 et 9 du rapport Bancel »⁷.

Quant à Piaget, il se montre encore plus expéditif : « La position fragile de la philosophie provient de ce fait qu'après avoir vu se séparer d'elle la logique, la psychologie et la sociologie, elle assiste [...]

⁵ A propos de cette tendance impérialiste de disciplines au demeurant utiles et éclairantes mais qui parfois prétendent rendre compte de tout, O. Rebolu parle très justement de « dogmatismes réducteurs ». *Philosophie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1989, p. 9. Ce ne sont pas les sciences humaines intervenant en tant que sciences de l'éducation qui sont remises en question dans cet article, mais le réductionnisme de certains de leurs représentants. Comme le rappelle N. Charbonel, les sciences de l'éducation ne sont pas des « adversaires qu'il faudrait affronter », elles offrent au contraire des points de vue éclairants sur l'enfance, la société, la politique, le droit, la santé, que la philosophie aurait intérêt à ne pas ignorer, *Critique de la raison éducative*, Berne et Paris, 1988.

⁶ Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Ed. de Minuit, 1984, p. 50.

⁷ *Syndicat National des Directeurs et Directrices d'Écoles Normales*, 15 novembre 1990, p. 10. Il est manifeste, deux décennies plus tard, que ce souhait a été entendu et exaucé.

à l'élaboration d'épistémologies mathématiques, physiques, psychogénétiques (etc.) dont il est facile de prévoir que leur réunion constituera l'épistémologie de demain [...] La question est alors de savoir si l'organisation scolaire de l'avenir maintiendra par tradition (car elle est malheureusement exposée à toutes les maladies dues à l'inertie[...]) les privilèges abusifs de la philosophie ou si les enseignements de la culture générale s'engageront enfin dans la voie du structuralisme scientifique »⁸.

On pourrait poursuivre à travers Derrida et bien d'autres, économistes, psychiatres, statisticiens, ce jeu de massacre programmé et, au moins pour ce qui touche aux I.U.F.M., parfaitement réussi. Renversons pourtant la question de Piaget. Ce n'est peut-être pas un trop-plein de philosophie qui nuit à la formation des futurs maîtres, mais plutôt un trop-peu. Mais il convient de commencer par une distinction utile.

Philosophie de l'éducation et philosophie tout court

Il ne faut pas confondre la « philosophie de l'éducation » qui concerne le spécialiste, chercheur, universitaire ou non, qui tente d'élaborer un modèle cohérent et pertinent de son objet privilégié : l'éducation dans sa plus grande généralité, avec l'élémentaire - et non moins générale - réflexion philosophique exigible de toute personne qui prétend éclairer les autres et en être éclairée en retour sur le sens de ses pratiques, quelle que soit sa spécialité, son niveau d'études et son champ d'activité éducative.

Le premier domaine est une composante de ce qu'il est désormais convenu d'appeler à l'Université les départements de « science de l'éducation ». La philosophie y trouve le plus souvent sa place à côté de la psychologie de l'enfant, de la sociologie de l'école, de l'économie, de la médecine des enfants, de l'histoire des institutions scolaires et de bien d'autres disciplines qui prennent le domaine éducatif pour objet. De cet enseignement, il subsiste encore quelques saupoudrages évanescents dans les I.U.F.M.

Le second domaine, plus général, concerne l'ensemble de la philosophie, entendue plus comme attitude réflexive et critique touchant n'importe quel objet que comme doctrine constituée en système. Dans ce cas, l'éducation au sens technique n'est qu'un objet d'intérêt parmi d'autres. En effet, l'éducation au sens large ouvre à tous les aspects de l'existence : l'art, le corps, les sciences, le langage, la politique, la métaphysique, etc. Dès que l'on parle d'éducation au sens large, il semble bien que philosophie de l'éducation et philosophie générale soient directement impliquées. La réflexion ne saurait se réduire à une spécialité universitaire baptisée « philosophie de l'éducation », si pertinente fût-elle, surtout dans les I.U.F.M.

Toute opinion, peu ou prou éducative, toute pratique pédagogique, toute prise de responsabilité dans le domaine de la formation implique, pour peu que l'on veuille comprendre ce que l'on fait et par suite ne pas faire n'importe quoi, que l'on se fasse une idée claire des fins que l'on poursuit. Ces finalités peuvent être économiques, religieuses, politiques, sociales au départ ; elles ne sauraient manquer de déboucher au final sur une réflexion en termes d'idéal à la fois humain et inter-humain. On n'éduque pas les hommes, en effet, sans véhiculer un projet existentiel plus ou moins cohérent. Il vaut peut-être mieux que cet idéal soit conscient et réfléchi plutôt qu'implicite. C'est donc au niveau d'une réflexion sur les finalités, aussi bien du point de vue historique que moral que se voit impliquée, au-delà de la philosophie en quelque sorte officielle de l'éducation, la réflexion philosophique la plus élémentaire.

L'urgence de cette réflexion en termes de philosophie générale apparaît à un autre niveau, celui des contenus même de l'éducation proposée. Pourquoi transmettre ceci plutôt que cela ? Pourquoi telle science, tel art, telle forme d'expression et non telle autre ? Pourquoi suivre telle méthode et se méfier de telle autre ? On passe alors de la métaphysique et de la morale à l'épistémologie générale. Il paraît en effet difficile de faire l'économie d'une réflexion sur l'objet, la valeur, les limites de tel ou tel type de connaissance ainsi que sur la meilleure manière de conduire l'élève de l'ignorance au savoir.

La même analyse pourrait être entreprise à propos de la pensée politique qui sous-tend l'enseignement à la citoyenneté, que celui-ci prenne la forme pratique de l'instruction civique ou de

⁸ Jean Piaget, *Où va l'éducation ?* Paris, Denoël, 1971, p.35. À l'usage, on se rend compte qu'en lieu et place de la réflexion philosophique sur le rôle et les valeurs de l'École, ce n'est peut-être pas la science « structurale » et structurante qui entre dans la formation des maîtres, mais plutôt l'irrationnel, les sectes, les lobbies économiques divers et le fanatisme religieux.

l'éducation citoyenne. Que signifie au juste la laïcité que s'efforcent aujourd'hui de récupérer - inquiétant retour de l'histoire - les puissances religieuses à côté desquelles elle a eu bien du mal à trouver sa place ? Quels modèles politiques s'opposent lorsqu'on distingue le *sujet* (de la monarchie) du *citoyen* (de la République) ? À quelles conditions de possibilité cette citoyenneté est-elle seulement pensable, quelle théorie de l'homme suppose-t-elle ? Quant à la découverte et à l'éveil de la sensibilité, indispensables composants d'une personnalité épanouie, ils impliquent des conceptions du sentir qui engagent des idéaux esthétiques plus ou moins conscients. Prétendre enrichir la sensibilité de l'enfant, l'ouvrir au plaisir du beau suppose, si on veut tenter de savoir ce que l'on fait, que l'on aborde la philosophie de l'art. Qu'est-ce qui distingue le plaisir esthétique des autres formes de plaisir ? Convient-il seulement de les distinguer ? Au-delà de l'histoire de l'art, c'est une manière d'être au monde qui se voit proposée. Au-delà des variations relativistes sur les goûts et les couleurs, comment se fait-il que toute culture véhicule une conception du beau ? Il convient peut-être de réfléchir à toutes ces questions avant d'entreprendre n'importe quoi.

Inutile de multiplier les exemples en parcourant les divers champs du savoir. Si l'éducation renvoie, à tout instant, à sa dimension philosophique, il paraît bien téméraire de prétendre en éviter les interrogations durant la formation des futurs maîtres sous prétexte que, critiques et réflexives, elles sont une perte de temps et un ferment de doute intellectuel. Sans cette perte de temps, nous sommes assurés de ne pas savoir ce que nous faisons quand nous enseignons, ce qui est le comble de la contradiction. Sans cette remise en question inquiète, c'est la pédagogie dans son entier qui se voit figée dans les pauvres certitudes de l'opinion et dans la langue de bois du discours dominant⁹.

Quant aux sciences humaines qui prétendent se substituer à la philosophie et en tenir lieu, il ne faut pas oublier qu'elles reposent elles-mêmes sur des fondements qu'il convient peut-être d'analyser. La psychologie la plus fine, la sociologie la mieux adaptée à son objet reposent, qu'elles le disent ou au contraire le taisent, sur des postulats, au même titre que toutes les autres sciences, dures ou molles. Au-delà des épistémologies particulières à chacune des sciences, il existe une épistémologie générale, comparative, qui s'interroge sur les limites même de la connaissance humaine, sa valeur, ses méthodes, son histoire. Doit-on en faire l'économie lorsqu'on prétend amener de futurs enseignants à être et à se sentir capables de conduire les enfants à l'usage d'une pensée rationnelle à la fois cohérente, pertinente et consciente de ses limites ? La réflexion philosophique serait-elle tout simplement dépassée ?

Il semble bien qu'on doive répondre par l'affirmative, tant l'attitude critique semble aujourd'hui rendue caduque par le développement des sciences humaines et des techniques dans le champ de la pédagogie et de l'éducation. Non seulement la philosophie serait inutile en tant que discipline formatrice de la pensée, mais les valeurs et les fins qu'elle prétend analyser seraient des objets sans intérêt. Alain Kerlan¹⁰ rappelle que pour nombre de nos contemporains qui confondent le positivisme d'Auguste Comte et le goût du relatif concret, valeurs et finalités sont des objets sociaux comme les autres. En tant que tels, ils ne relèvent plus de la philosophie, mais des sciences sociales et plus particulièrement de la sociologie. De plus, pourquoi s'acharner à rechercher de l'universel abstrait alors que tout est relatif. Toutes les valeurs ne se valent-elles pas, comme l'a montré Feyerabend¹¹ ? Sous couvert d'universalisme, chacune ne prétend-elle pas imposer aux autres sa particularité ? Enfin, tout être humain n'a-t-il pas la liberté absolue de choisir librement ses valeurs au nom d'une conception qui place l'individu au-dessus des valeurs, comme le veut par exemple Taylor¹² ? Il convient de prendre toute la mesure de ce rejet de la philosophie en même temps que des limites de son prétendu « dépassement » par des disciplines en apparence plus positives.

⁹ Dans *Une philosophie de l'éducation pour l'école d'aujourd'hui* (Paris, L'Harmattan, 1999, p. 122) Bruno Barthelme cite un magnifique exemple de ce discours qu'il appelle ironiquement le « prêt-à-porter pédagogique ». Résumons. *Question : en quoi selon vous consiste le rôle du maître ? Réponse : aux « apprenants » de devenir « acteurs de leur apprentissage » en « construisant leurs propres savoirs » au lieu de les recevoir. Les situations de « conflit socio-cognitif » et de « différenciation » permettent de « gérer » une « hétérogénéité » conduisant au « vivre ensemble » en « communauté » dans la « micro-société » classe. N'y a-t-il pas quelque risque à voir les mots magiques se substituer à l'exigence de pensée ? C'est contre cette dérive que la philosophie doit apparaître, loin de tout verbiage, comme une méthode construite de réflexion.*

¹⁰ Alain Kerlan, *Philosophie pour l'éducation*, Paris, E.S.F., 2003, p. 55.

¹¹ Paul Feyerabend, *Contre la méthode*, Paris, Seuil, 1979.

¹² Charles Taylor, *La liberté des modernes*, Paris, P.U.F., 1997.

Le psychologisme

L'opinion qui semble prévaloir dans le champ des sciences de l'éducation est celle qui place les psychologies génétiques (Piaget pour le développement de l'intellect, Wallon pour la formation du caractère et Freud pour la construction de l'affectivité) et cognitivistes (Brunner et Vygotsky pour ce qui touche au développement à la fois inter-humain et personnel, Pavlov et Skinner avec le « behaviourisme » enfin, qui permet d'expliquer l'ensemble des apprentissages) au fondement même de toute action pédagogique. Comme on ne peut agir finement sur un être qu'à la condition de le bien connaître, on en déduit hâtivement qu'il suffit de le bien connaître pour l'instruire et l'éduquer¹³.

Il reste vrai, certes, que l'action de l'éducateur n'est jamais totalement indépendante de la nature du sujet sur lequel elle s'exerce. Les auteurs classiques ont eu recours à de nombreuses métaphores (poterie, agriculture, sculpture, modelage, etc.) qui montrent bien que pour instruire, il est toujours préférable de connaître ceux que l'on instruit. D'où sans doute le succès, chez les éducateurs d'aujourd'hui des psychologies diverses qui dévoilent la nature de l'enfance et permettent par là même une meilleure régulation de leur action. Les psychologies posées comme outils finissent par tenir lieu de normes sur lesquelles s'appuyer pour tracer une éducation droite.

Pourtant, en dépit de ces belles évidences, un premier doute s'installe. Si la connaissance de l'enfant peut parfois indiquer ce qu'il est préférable de ne pas faire, elle ne fournit en revanche aucune indication quant à ce qu'il convient de faire. Elle peut fournir des indications utiles sur l'état affectif ou cognitif de l'enfant : elle ne saurait fournir les finalités à partir desquelles le conduire. Connaître tel enfant en particulier (ou l'enfance en général) c'est décrire ce qu'il est, c'est constater un état, c'est, éventuellement, établir un pronostic plus ou moins hasardeux. Or, l'action éducative ne saurait se contenter d'un tel constat ou d'une telle prévision. Sa tâche principale n'est pas de connaître l'enfant, mais bien de le conduire hors de l'enfance. Il s'agit pour elle d'agir et pas seulement de comprendre. Pédocentrisme et pédagogie se révèlent en fait radicalement antinomiques. Un pédagogue qui prend l'enfant pour centre de sa réflexion se nie en tant que pédagogue puisque sa tâche essentielle reste de sortir l'enfant de l'enfance pour le mener vers la maturité. De ce point de vue, dès qu'elles abordent les questions éducatives, les sciences humaines ne peuvent plus en rester à cette belle et rigoureuse neutralité axiologique qui semble parfois caractériser leur démarche.

Ensuite, ces écoles de psychologie sont diverses dans leurs approches, contradictoires dans leurs principes, hésitantes quant aux finalités qu'elles proposent. Comment choisir entre elles sans essayer de commencer par comprendre les fondements théoriques de chacune d'elles. Une psychologie n'est pas une vérité qui serait comme révélée. Elle repose sur des principes théoriques fondateurs qui sont autant de postulats mettant en jeu une conception - plus ou moins explicite - de la nature, de la culture, de leurs rapports ; elle construit sa méthode à partir de modèles - plus ou moins pertinents - empruntés à d'autres disciplines ; elle délimite son objet suivant un découpage du réel qui implique des conceptions théoriques sous-jacentes. Comment le praticien de l'école pourrait-il faire l'économie d'une vraie réflexion épistémologique sur les fondements des sciences humaines auxquelles il fait appel tous les jours, sans se condamner à travailler en aveugle ?

Que l'on ne se méprenne pas. Il ne s'agit pas ici de nier l'importance des approches psychologiques de l'enfance ou de l'adolescence pour le futur professeur. L'ignorance de leurs découvertes serait la porte ouverte au retour de la routine, des superstitions et des contre-vérités les plus dangereuses. À moins de prétendre à la promotion de l'ignorance des enseignants, leur étude est nécessaire ; ne serait-ce que pour en montrer aussi les limites, voire les impostures. Mais faut-il pour autant négliger l'aspect normatif de toute entreprise éducative ?

Toute intervention sur l'enfance, qu'elle soit d'instruction, de formation, d'éducation au sens le plus large, quelque forme qu'elle prenne, contient un aspect normatif essentiel qu'il serait illusoire et dangereux de dissimuler. La pédagogie qui s'appuie sur la psychologie reste néanmoins un art, et, comme toute technique, elle ne prend son sens que par rapport à une des finalités dont il importe de prendre conscience si on ne veut pas faire n'importe quoi des enfants que l'on prétend accompagner. Toute entreprise, peu ou prou éducative, vise certains objectifs qui n'ont de signification qu'éclairés à partir d'un but précis, lequel apparaît comme valeur. Les orientations de l'action dépendent d'idéaux qui sont autant de normes.

¹³ Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, P.U.F., 1932, texte XVI, p. 43.

Certes, ces normes sont plus ou moins contraignantes, plus ou moins abstraites ; elles engagent néanmoins une philosophie de l'homme dont le projet reste de dépasser l'enfant en le niant comme enfant pour réaliser à travers lui cette valeur. Ce n'est pas l'enfant qui est au centre du système éducatif, mais bien l'élève en tant qu'il prend son sens à partir du modèle adulte qui le constitue précisément comme étant destiné à s'« élever ». Si l'école a pour rôle premier d'aider des êtres à sortir de l'enfance pour atteindre l'humanité, c'est bien que le débat essentiel de la réflexion éducative porte sur les modèles humains et non sur l'enfance. Par suite, toutes les disciplines psychologiques ou médicales qui nous aident à mieux comprendre les enfants sont utiles certes ; elles restent cependant conditionnées par un débat plus essentiel : celui qui porte sur les idéaux humains et inter-humains poursuivis par toute entreprise éducative.

Le sociologisme

Nous sommes alors renvoyés vers la seconde grande direction que prend le débat pédagogique. La recherche de finalités politiques, morales ou métaphysiques dignes d'être proposées à l'action éducative serait désormais dépassée. A tout le moins, ce ne serait plus à la philosophie de s'en occuper. Cette recherche n'est plus du ressort de la réflexion critique, mais d'un lot de disciplines relevant des sciences sociales en général, sciences qui permettraient de définir avec suffisamment de rigueur l'état actuel et futur de la société, indiquant alors clairement de manière positive les modèles humains que l'éducation devra réaliser pour s'adapter. À l'autre bout de l'analyse, ce n'est plus de l'enfant qu'il s'agit mais du modèle anticipé d'un futur annoncé. Qu'importent les finalités morales, toujours trop lointaines et trop idéales. Face à l'utopie des « élucubrations » philosophiques, la sociologie, l'anthropologie, l'économie, voire la « futurologie programmatique » seraient à même d'assigner des objectifs pratiques à l'action éducative.

L'idée est certes séduisante. Elle invite cependant à douter quelque peu. Que les sciences sociales disent les besoins idéologiques de leur époque ou qu'elles prennent le risque de conjecturer ceux des époques à venir, elles passent à côté de la réalité éducative à laquelle elles prétendent être fidèles. Dans le meilleur des cas, ce qu'elles nous disent du futur reste objet de conjectures. Il reste toujours possible de refuser, de repousser ou d'adapter l'éducation de telle sorte que le futur soit orienté par des souhaits ou par des vœux politiques présents. Toute entreprise éducative, surtout lorsqu'elle prétend le contraire au nom d'un déterminisme social ou historique, suppose une telle liberté. Il y va de la justification de son existence même : pourquoi éduquer et instruire si tout est joué d'avance ?

De plus, en dépit de l'analyse de Cournot¹⁴ qui exige une adaptation rapide de la formation des hommes et des contenus de l'instruction aux réalités économiques et industrielles du temps présent, il est vraisemblable que la situation technique, économique, scientifique à laquelle on prépare les élèves aujourd'hui ne sera pas celle qu'ils rencontreront lorsqu'ils rentreront sur le marché du travail dans dix, vingt ou trente ans. L'éducateur qui se contente de préparer aux réalités actuelles au nom de l'utilité, de la rentabilité, de l'urgence ou encore de l'adaptation rapide est, à coup sûr, certain d'être en retard.

Celui qui prétend préparer à la réalité de demain oublie que l'éducation et l'instruction d'aujourd'hui touchent des êtres qui devront s'adapter à un temps pour lequel nous n'avons aucune certitude¹⁵. Comment peut-on se prétendre à la fois dans le train de l'histoire et parvenu à destination ? Malgré les théories historiques les plus déterministes, dont les plus cohérentes situent l'observateur à la fin de l'histoire, au point même d'en compromettre l'historicité, le futur reste obscur à la pensée de celui qui est en train de devenir.

À moins de se placer du point de vue de Sirius, il est téméraire de faire de l'avenir un état pensable au présent. On devine alors que l'école n'a pas pour objectif de fournir tel ou tel savoir particulier, aisément adaptable, mais de donner une culture générale suffisamment vaste¹⁶, qui seule permettra, par l'universalité même des moyens qu'elle offre, une adaptation possible. Comme le rappelle Jacques Muglioni, la tâche urgente de l'école n'est pas de particulariser, de singulariser, d'adapter, mais au

¹⁴ Cournot, *Des institutions d'instruction publique en France*, Paris, Vrin, 1976, p. 11.

¹⁵ Jacques Muglioni, Conférence de Spa, mai 1980 : « La fin de l'école », *L'école ou le loisir de penser*, Paris, C.N.D.P., 1993.

¹⁶ Yves Lorvellec, « La culture générale », in *L'enseignement philosophique*, septembre-octobre 2000.

contraire de fournir les outils intellectuels les plus universels, qui sont autant d'instruments vraiment transposables parce que ce sont les outils de toute pensée¹⁷.

Quant à répéter, en écho à Althusser¹⁸, que chaque société détermine son école pour sa propre sauvegarde, c'est juger sur les intentions, mais non sur les résultats. L'histoire, après coup, se montre plus rusée qu'une simple théorie de l'héritage culturel pourrait le laisser croire. Ceux qui conduisent la Révolution de 1789 ont été formés dans des collèges chargés de conserver l'Ancien Régime en l'état ; les séminaires ont produit bon nombre d'anticléricaux farouches, les écoles normales quelques penseurs religieux déterminés. Sont sortis de l'école coloniale les principaux artisans de l'indépendance des colonies. Jean Château nous rappelle que Platon a finalement tourné contre les sophistes des techniques rhétoriques qu'il avait apprises d'eux et que Voltaire a certainement retenu des Jésuites, quoi qu'il en dise, autre chose que « du latin et des sottises »¹⁹. C'est en fait au nom d'un idéal, conçu comme modèle régulateur des pratiques, et non pas en raison de certitudes objectives que se posent les finalités de l'action éducative. En fin de compte, si les sciences humaines peuvent apporter des indications utiles concernant l'état actuel de l'école, si elles permettent de mieux appréhender le sens des crises que nous traversons, elles ne peuvent fournir aucune indication pratique sur des choix idéaux humains et inter-humains qui cependant la conditionnent et qui n'ont rien à voir avec la science, mais reposent sur des exigences existentielles fondamentales.

Constater une crise individuelle, sociale ou scolaire, peut aider à comprendre ce qui se passe mais ne nous dit pas ce qu'il faut faire ni dans quel but agir. Constater que l'adolescent « fait sa crise » ne nous dit pas ce qu'il convient de mettre en place avec certitude. Nulle science positive ne peut fournir, à cause de sa positivité même, cette idée d'humanité qui sert de guide pratique pour toute action éducative consciente. Suivant quel projet humain éduquer les enfants ? À cette question essentielle nulle science, qu'elle humaine ou naturelle, ne peut apporter de réponse, sinon précisément en abandonnant le strict terrain objectif de la science pour passer à celui de l'axiologie, c'est à dire celui des normes morales, des espoirs politiques ou des idéaux métaphysiques²⁰.

D'abord parce que, par principe, les sciences n'abordent pas le domaine des normes et des valeurs morales en termes de recherche des finalités qu'il conviendrait d'assigner à l'action humaine ; leur pertinence, leur certitude, tient au fait qu'elles sont descriptives et non prescriptives. Ensuite parce qu'elles ont elles-mêmes le besoin impérieux de se voir fondées en termes épistémologiques.

L'épistémologie

Il ne faut pas oublier, en effet, que les sciences positives de l'éducation, celles qui étudient les processus éducatifs sous l'angle de la « détermination empirique »²¹, demandent elles-mêmes à la philosophie la justification de leur légitimité et de leur valeur. Chacune de ces sciences porte sur une région du réel dont le découpage ne peut se justifier qu'au-delà de la science elle-même. De plus, comme toute science, les sciences de l'homme reposent sur un certain nombre de principes qui ont à être explicités et analysés si on ne veut pas se méprendre sur leur portée. La psychologie ne vire pas au psychologisme à la seule condition de ne jamais perdre de vue les concepts qui la fondent. Il en va de même pour la sociologie et l'histoire qui impliquent un questionnement sur leurs propres assises.

Il faut ajouter à cela que ces disciplines diverses, doivent impérativement, pour se retrouver dans un même objet qui est l'éducation, se rapprocher les unes des autres, entretenir des relations plus ou moins étroites. Et comment pourraient-elles entretenir des rapports sur des questionnements proches si, pour communiquer, elles ne s'élevaient au-dessus de leurs pratiques les plus immédiates ? À la

¹⁷ Jacques Muglioni, *op. cit.*

¹⁸ Althusser, *Positions*, Paris, Editions Sociales, 1976.

¹⁹ Jean Château, *Les Grands pédagogues*, Paris, P.U.F., 1972, p. 9.

²⁰ Comme le rappelait Claude Bernard (*Leçons sur les phénomènes de la vie communs aux animaux et aux végétaux*, Paris, Ballières, 1885), cette attitude de dépassement vers la philosophie est non seulement légitime chez le scientifique, mais même souhaitable chez toute personne qui cherche à savoir de manière plus réfléchie ce qu'elle fait. Le tout restant de ne pas confondre les deux démarches, celle de la recherche scientifique exclusivement sensible du Vrai et celle de la philosophie morale au sens le plus large, sensible au Vrai certes, mais aussi au Beau et au Bien.

²¹ Jean-Michel Amare, « Rôle de la philosophie dans la formation des maîtres », *Revue de l'I.U.F.M. de Bordeaux : Esquisse*, N° 5, septembre 1999. « De fait, tout propos sur l'éducation engage, chez son auteur, qu'il en soit conscient ou non, une certaine idée de la destination de l'homme quand bien même celle-ci se résoudrait aux données d'une pure factualité ou à celles de l'*innocence du devenir* comme on le voit chez Nietzsche par exemple », p. 3.

limite, comment savoir si on parle bien du même objet, l'éducation, si aucune démarche commune générale ne permet une interrogation fondatrice ? Enfin, on ne remplace le jugement de valeur du philosophe par l'objectivité scientifique qu'à la condition de commencer par s'interroger sur la valeur de cette objectivité scientifique elle-même. En quoi et aussi dans quels domaines est-elle préférable à la subjectivité ? Et qu'est-ce qui justifie sa singularité et sa fiabilité dans l'explication des phénomènes de l'univers par rapport aux autres explications, magiques, astrologiques, alchimiques ou divinatoires ? En quoi et pourquoi le merveilleux, le fantastique conservent-ils néanmoins leur place dans l'éducation d'un homme complet ? Autrement dit, il semble difficile d'évacuer et la philosophie spécialisée dans le champ de l'éducation et la philosophie en général. Le refuge disciplinaire est un repli illusoire qui coupe celui qui le développe de la recherche objective. Pour en sortir, une démarche réflexive et critique est nécessaire. Elle engage un travail d'épistémologue spécialisé certes, mais aussi un travail d'épistémologie générale qui renvoie, peu ou prou, à la philosophie des sciences dans ce qu'elle a de plus traditionnel et de plus nécessaire à la fois.

Aussi, pour n'avoir pas à se débattre dans les méandres d'une éducation sans projet axiologique, certains pédagogues ont éprouvé la tentation de se réfugier derrière le paravent d'une recherche expérimentale de techniques et de procédés de terrain plus efficaces. Afin de se mieux prémunir contre toute tentation de dépassement et de sortir hors des murs de la pratique immédiate, l'effort de recherche se retourne sur les moyens et borne son intérêt aux relations immédiates, aux usages, aux outils, aux instruments, aux matériels éducatifs par quoi elle tente de se constituer en une sorte de savoir autonome. Classes expérimentales, méthodes d'essai, expérimentations scolaires, recherche-action, apparaissent alors comme autant de stratégies permettant de soumettre l'enseignement à la question afin d'en découvrir les lois cachées, qui devraient permettre de glisser sans problème du descriptif au normatif, du fait au droit, des moyens aux finalités, tout en faisant l'économie d'une réflexion philosophique périlleuse.

L'empirisme des techniques

Une telle recherche est en elle-même loin d'être méprisable. Les investigations méthodiques permettent de mettre à jour des mécanismes sociaux ou psychologiques utilisables dans la pratique. Il serait de plus illusoire de mépriser les didactiques spéciales mises au point par des praticiens. Elles peuvent rendre de très grands services aux éducateurs. Quant à la vertu des procédés empiriques, elle peut être d'un grand secours dans la pratique immédiate.

Est-il pour autant envisageable de réduire l'éducation à un ensemble de techniques particulières, même méthodiquement organisées en méthodes ? Ce serait oublier que toute technique met en relation des moyens avec des fins. Une technique est d'abord un ensemble d'usages efficaces transmissibles, destinés à produire certains résultats jugés utiles. Or c'est précisément la détermination de cette utilité qui fait problème et qui déborde le cadre de la pratique immédiate. Au service de quelles fins doit-on mettre telles pratiques ? On devine que les méthodes les plus efficaces comme les mieux instituées peuvent être mises au service des pires modèles politiques. Il est arrivé au cours de l'histoire - l'œuvre de Marie Montessori, récupérée adroitement par les fascistes italiens, en est un exemple frappant - que les meilleures intentions finissent par conduire à des applications contraires aux principes généraux qui les ont vues naître. Les techniques sont relativement indépendantes des fins qu'elles contribuent à favoriser. À les confondre, on risque au mieux de ne pas savoir ce que l'on fait, au pire de faire le contraire de ce que l'on souhaite. Réduire les fins aux moyens, les valeurs aux faits et les conséquences accidentelles aux principes, c'est s'aveugler sur les finalités éducatives plus ou moins implicites, ce qui n'empêche pas ces finalités d'exister, voire de s'imposer plus sournoisement encore. C'est souvent au nom de la liberté que les tyrannies les plus obscures sont parvenues au pouvoir : ploutocratie libérale au nom de la liberté d'entreprise d'un côté, dictature du prolétariat au nom de la liberté « objective » de l'autre. À ce propos, Hubert Hannoun n'a pas hésité à donner pour titre à un article sur l'orientation utilitariste de la formation des maîtres actuelle *La philosophie de l'éducation comme anti-barbarie*²². Par-delà la pédagogie expérimentale, il subsiste donc une exigence de réflexion sur les finalités de l'action éducative qui en conditionnent le sens humain. Il faut accorder à

²² Hubert Hannoun, « La philosophie de l'éducation comme anti-barbarie », *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, C.N.D.P., 1994, p. 21.

Charles Hadji²³ que l'action de philosopher, bien loin d'être un « luxe inutile » est au contraire ce « superflu nécessaire », sorte de « luxe au second degré » sans lequel c'est la signification de l'éducation qui est menacée. Cette préoccupation ne saurait être perdue de vue sans danger grave pour l'éducation elle-même qui risque, à l'oublier, de ne plus savoir à quoi elle sert, et ainsi de servir à n'importe quoi.

Ce trait nous indique que la philosophie en général conserve une mission essentielle dans la formation des enseignants, et cela toutes disciplines confondues : éclairer sur le sens de l'éducation, c'est-à-dire sur les justifications des divers modèles qui se proposent à l'action, non sous l'angle de simples constats empiriques, mais afin d'en apprécier la pertinence et la valeur. Il ne s'agit donc pas seulement de constater une sorte d'état des lieux, mais d'aider les étudiants et les stagiaires à effectuer des choix fondamentaux au sein d'une société au consensus de plus en plus mou et vouée à la seule stratégie médiatique subsistante: le « sauve-qui-peut » individualiste. Chacun est en droit de s'interroger. Sur quels principes tel modèle pédagogique prend-il appui pour fonder sa légitimité ? Quelles en sont les limites ? N'est-il pas possible d'en imaginer d'autres ? L'histoire des idées et des institutions éducatives peut-elle nous aider à envisager des modèles à la fois plus humains et plus efficaces ? Il ne s'agit pas seulement de résumer plus ou moins fidèlement les principes de telle ou telle école, c'est-à-dire de les faire connaître - cela l'historien le fait mieux que le philosophe - mais de conduire l'étudiant à la conscience critique de leur valeur respective. Le but est clair : aider chacun à mieux comprendre son action de tous les jours, fournir les outils permettant d'interroger tant les pratiques que les théories en remontant aux principes fondateurs de la pensée en général. Autrement dit, replacer la pensée éducative dans le contexte de la pensée en général afin d'aider à effectuer des choix professionnels et humains qui engagent la personne.

Cette critique vaut pour le relativisme contemporain comme pour les théories de Taylor ou de Feyerabend. Comment ne pas voir en effet que la raison instrumentale ne saurait suffire pour trouver quelque légitimité si elle ne pose comme valeur première et comme fin dernière, précisément, une valeur : celle de l'utilité ? On peut toujours lui demander à partir de quels principes elle justifie ce choix, car elle pose elle-même, sans le dire ni le fonder, un choix pragmatique premier qui demanderait à être justifié. Même démarche pour les tenants du relativisme culturel absolu. Toutes les valeurs sont relatives en effet, sauf, curieusement, celle qui consiste à affirmer la valeur suprême du relativisme. D'où tire-il ce privilège exorbitant de se poser comme ultime et indiscutable valeur ? Il est facile d'accuser les autres d'imposer leur particularité sous couvert d'universalisme. Peut-être faudrait-il aussi se demander si en prônant la vérité absolue du relativisme on n'impose pas un nouvel impérialisme, sous couvert de respect des particularismes.

Quant à affirmer qu'en dernière analyse, chacun est libre de se déterminer soi-même dans toutes les directions données et de choisir les voies de son propre épanouissement, comme le fait Charles Taylor ainsi qu'on l'a vu, n'est-ce pas précisément élever l'individu au rang de valeur absolue, sans le dire explicitement et tout en interdisant aux autres d'y aller voir ? Il est clair désormais que toute contestation d'une recherche possible en termes de valeurs et de finalités ne peut, si elle veut se justifier comme démarche, qu'indiquer sur quels principes elle repose et, par suite, justifier contradictoirement ces propres principes en termes de valeur. Les sciences de l'éducation et les techniques éducatives en ont-elles fini avec la réflexion critique sur les fondements, sur les valeurs et sur les fins que propose la philosophie ?

Rien n'est donc moins sûr en droit, même si, comme on l'a vu, dans l'institution des I.U.F.M., la disparition progressive de l'enseignement philosophique n'est plus une menace mais bien une réalité. On ne peut pourtant prétendre éliminer la philosophie qu'au nom d'une autre forme d'argumentation qui risque, faute de retour sur soi, de n'être qu'une idéologie mal maîtrisée. Comme l'avait montré en d'autres temps Thamin, le scientisme et le relativisme ne sont que l'alibi de pensées qui refusent de se penser²⁴. On parle beaucoup dans les I.U.F.M. de formation professionnelle, voire « professionnalisante ». Une telle orientation ne saurait voir le jour et se mettre en place de manière lucide sans qu'on s'interroge sur le sens, la portée et la pertinence de son intention. Faute de cette réflexion, la nouvelle professionnalité deviendra vite le masque pseudo-technique des manipulations

²³ Charles Hadji, « La philosophie de l'éducation : un luxe inutile ? », *idem*, p. 41.

²⁴ Raymond Thamin, *Éducation et positivisme*, Paris, Alcan, 1891. Cet ouvrage a été l'objet d'une réédition récente (Paris, I.N.R.P., 2004).

les plus contestables, à moins qu'elle n'en reste, comme c'est le plus souvent le cas, au simple niveau du slogan politico-pédagogique.

La formation réellement efficace des enseignants (toutes disciplines et tous niveaux confondus) ne saurait donc faire l'économie d'une réflexion philosophique sans risquer de se perdre dans le factuel et l'inadaptation au long terme. Mais, comme le rappelait Guy Avanzini, cette reconnaissance du champ réflexif et critique « ne doit s'effectuer ni au détriment des sciences de l'éducation, ni au désavantage de la compétence disciplinaire »²⁵. Encore serait-il souhaitable que ces sciences ne cherchent pas, en poussant à l'élimination de la réflexion philosophique, à scier la branche sur laquelle elles reposent sans en avoir toujours conscience.

Conclusion

La réflexion philosophique n'apprend donc pas à faire quelque chose de concret ou d'immédiatement rentable, mais à savoir un peu moins superficiellement ce que l'on fait, ce qui n'est déjà pas si mal. Ce défaut aux yeux de beaucoup constitue peut-être sa première qualité, qui est de rester une quête à jamais insatisfaite des présupposés et des fins de toute action en général, de l'action éducative en particulier, y compris la sienne propre.

Chaque époque s'est faite porteuse d'un modèle humain conflictuel. De l'« excellence » de la *paideia* grecque qui vise à réaliser l'essence de chaque être au sein d'un *cosmos* ordonné au « salut » transcendant de la foi médiévale, de l'humanisme renaissant qui va se couper progressivement de l'au-delà pour proposer une conciliation entre la raison, la nature, la société et l'individu dans une immanence de plus en plus marquée, à l'historicisme et à l'utilitarisme du XIX^{ème} siècle qui ramènent les hommes à des instruments de forces qui les dépassent, simples outils de production ou agents entièrement déterminés du devenir, il n'est pas d'époque ni de groupe social qui ne propose ou n'ait proposé un idéal humain à l'action éducative. Ce qui est caractéristique de l'époque actuelle, c'est que tous ces modèles occupent l'espace intellectuel contemporain. Sans doute Nanine Charbonel a-t-elle raison d'insister sur le fait que la tâche de la philosophie ne saurait se réduire à l'élucidation des valeurs sur lesquelles reposent ces modèles en conflit. Mais à ne pas chercher à les comprendre, on se condamne à ne pas savoir ce que l'on fait, c'est-à-dire à en être irrévocablement dupe.

Contre toute tentation d'isolement de la philosophie il faut en outre que celle-ci continue de se rapprocher des autres disciplines, sciences humaines comprises. Le double danger serait le repli de la réflexion philosophique dans un superbe isolement ou, inversement, cette confusion des domaines et des préoccupations qui guette précisément les IUFM aujourd'hui.

Cela confirme clairement qu'une réflexion philosophique sur l'éducation déborde largement ce que l'on appelle parfois « philosophie de l'éducation ». L'éducateur, en tant qu'exerçant une action effective sur les élèves ou les étudiants qui lui sont confiés, est en effet amené à devoir effectuer des choix au sein de ces modèles en conflit. Pour ce faire, au-delà des sciences humaines et de la pédagogie pratique, il doit aborder des questions touchant à la morale, à la métaphysique mais aussi, de manière plus directe encore, à la politique²⁶.

Si une réflexion philosophique est nécessaire, c'est qu'une théorie de l'homme sur quoi s'appuie toute éducation ne se réduit pas à quelques disciplines, si pertinentes et si prudentes soient-elles. Il n'y a « point d'éducation qui ne soit d'essence axiologique » rappelle Jacques Ulmann²⁷, point d'analyse de l'éducation et de la pédagogie qui n'invite en conséquence à une réflexion philosophique, c'est-à-dire à une recherche des principes qui se trouvent à la base même de toute pratique et de toute théorie éducative.

La question essentielle touchant la formation des futurs enseignants n'est donc pas à proprement parler celle de savoir quelle institution précise sera chargée de cette tâche (Université, Instituts plus ou moins autonomes, Écoles de type Écoles normales, Centres spécialisés de formation, etc.), ni quelle part chaque discipline est en droit de prendre dans cette formation mais de décider si les futurs

²⁵ Guy Avanzini, « Les trois fonctions de la philosophie de l'éducation », in *Pour une philosophie de l'éducation, actes du colloque « philosophie de l'éducation et formation des maîtres »*, (Dijon, octobre 1993), Paris C.N.D.P., 1994, p. 20.

²⁶ Dominique Ottavi, Marie-Claude Blais et Marcel Gauchet, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Bayard, 2002.

²⁷ Jacques Ulmann, *La pensée éducative contemporaine*, Paris, Vrin, 1976, p. 11.

enseignants doivent être préparés par une réflexion critique portant non sur l'éducation seulement mais sur l'ensemble des problèmes touchant l'existence des hommes. Au-delà des sciences de l'éducation, au-delà de la philosophie de l'éducation, la véritable formation d'éducateurs et d'enseignants ne saurait faire sans risque l'économie d'un enseignement philosophique global. Il y va de sa cohérence, de sa lucidité et de son adaptation à un futur que nul ne saurait prétendre anticiper sans risque de vaticination.